

Apuntes sobre las relaciones entre escuela, familias y comunidad: sentidos y posibilidades en la Nueva Escuela Mexicana

Leticia Montaña Sánchez¹

Introducción

En el desarrollo de la educación básica el involucramiento de las familias ha sido clave. Históricamente docentes y familias² han tejido vínculos de distinto orden para fundar escuelas, mantener las existentes, sostener procesos de gestión o concretar procesos de enseñanza. Las relaciones que sostienen se encuentran entramadas en la vida cotidiana escolar en determinadas condiciones institucionales y sociales; en esta cotidianeidad las y los docentes aprenden a relacionarse con las familias y las comunidades.

Las investigaciones desarrolladas en este campo de conocimiento muestran que, **las relaciones en la escuela entre docentes y familias** no se realizan de una vez y para siempre (Petrelli, 2010). Se encuentran **imbricadas en prácticas históricas y culturales** donde sujetos concretos dan sentido a sus actividades mediante interacciones entre ellos. Desde este punto de vista, las relaciones que establecen docentes y familias forman parte del ámbito social e histórico que constituye a la cultura escolar (Mercado, 1986).

Estas relaciones, **no consisten en interacciones aisladas ni abstractas** (Neufeld, 2000; Mercado, 1986), sino que tienen lugar entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza escolar (Montaña, 2018) y el trato, en este caso hacia niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Analizar **los sentidos y posibilidades de transformación** que guardan estas construcciones sociales frente a la tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): formar en y para una nueva ciudadanía donde la comunidad se plantea como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; implica reconocer que las relaciones escuela, familia y comunidad se han configurado en el tiempo y subsisten en los múltiples rostros de la realidad escolar.

¹ Docente-investigadora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México. Correo electrónico: ix_chel30@hotmail.com; leticia.msanchez@aefcm.gob.mx

² Por familias se alude a padres, madres, cuidadores o tutores que acompañan los procesos de escolarización de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en escuelas de educación básica. En la vida cotidiana de las instituciones educativas se ha identificado la presencia de otros miembros de la familia, principalmente mujeres: abuelas, tías, hermanas, primas u otros familiares.

Estas relaciones, no consisten en interacciones aisladas ni abstractas (Neufeld, 2000; Mercado, 1986), sino que tienen lugar entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza escolar (Montaña, 2018) y el trato, en este caso hacia niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

En este orden de ideas resulta relevante analizar críticamente “formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos” (Viñao, 2002, p. 73) presentes en los centros educativos, algunas más relevantes que otras. Ilustremos con un breve ejercicio de reflexión.

- ▶ ¿Qué rasgos definen las culturas escolares en mi institución educativa?
- ▶ ¿Cuáles son los más significativos en el trabajo docente con las familias y la comunidad?
- ▶ ¿Qué prácticas de mi quehacer profesional con las familias han persistido?
- ▶ ¿Qué prácticas presentan cambios? ¿Cuáles son las razones?
- ▶ Esta diversidad de experiencias con las familias y la comunidad, ¿cómo han incidido en el trabajo con estudiantes?

Seguramente, el resultado de este ejercicio permitió distinguir la existencia de un conjunto de prácticas que con diversos matices se sostienen al paso del tiempo, desde una postura del “deber ser” y otras que quizá intentaron o lograron poner en marcha estrategias colaborativas para el trabajo con las familias o con la comunidad.

Quizá se identificó en nuestra biografía escolar y experiencia docentes, situaciones donde la escuela y sus docentes tratan de mantener alejadas a las familias; tal vez se evocaron imágenes que revelan la escasa interacción con padres, madres o cuidadores de las y los estudiantes o de aquellos miembros de la familia que con frecuencia asisten al plantel para “apoyar”.

Escenas que aluden a la implementación de proyectos escolares con la colaboración de todos los miembros de la comunidad; otras que recuerdan situaciones conflictivas entre familias y docentes derivadas del bajo rendimiento académico y problemas de conducta de las y los estudiantes; la omisión o “abandono” de los hijos y la “recarga” en las tareas de los maestros, así como la participación “excesiva” de padres o madres y la “interferencia” en las tareas docentes... tal vez conductas violentas y hostiles hacia los docentes que obstaculizan los canales para dialogar y resolver los conflictos de manera pacífica.

Por tanto, las relaciones que confeccionan docentes y familias **son construcciones sociales complejas, se reajustan constantemente y no están exentas de conflictos**. Mercado y Luna (2013), sostienen que estas relaciones permiten que en algunos casos se **propicien condiciones que favorecen el aprendizaje** de todos los estudiantes de la escuela.

El *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, promueve una estrecha relación escuela, comunidad y territorio, lo que ofrece un marco para analizar estas relaciones signadas por las condiciones en que se ejerce el trabajo docente y los contextos sociales, económicos y culturales de las comunidades.

La escuela como núcleo de relaciones pedagógicas con las familias y la comunidad

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea que el acto educativo no se limita a un escenario físico aislado de la comunidad. En este sentido, **la escuela** deja de ser el “santuario” del maestro (Descombe, 1980) para transitar a una concepción que la reconoce como el **núcleo de relaciones pedagógicas**, donde convergen conocimientos, saberes y experiencias de los sujetos que asisten, mediadas por el diálogo, la toma de acuerdos y el compromiso mutuo.

Esta concepción de escuela convoca a docentes y familias a generar acciones pertinentes para “que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas sus potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve, ya sea urbana o rural, local, nacional y mundial” (SEP, 2024a, p.77). En este orden de ideas, las familias en la propuesta curricular de la NEM constituyen el puente entre escuela y comunidad.

La implementación y apropiación de la NEM implica una transformación gradual y profunda de los marcos teóricos y experienciales que orientan el pensar y hacer en la docencia; de manera particular en relación con el tema central de este escrito, en las concepciones, expectativas y trabajo con las familias para generar “otras formas” de ejercer la docencia. La NEM destaca el papel que juegan docentes y familias para el ejercicio del derecho humano a la educación, el bienestar y el buen trato.

Por otra parte, desde el punto de vista histórico, la participación de las familias en la educación escolar mexicana está enmarcada en su propio desarrollo como institución social (Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala, 2020) y en su capacidad de reinventarse a partir de las realidades sociales contemporáneas que originan la existencia de diversos tipos de familias y formas de relaciones entre sus miembros (Beck, 2003).

Sabemos a partir de aportes provenientes de estudios etnográficos que las y los docentes construyen conocimiento sobre quiénes son sus estudiantes (Luna, 1997) y también de las familias (Montaño, 2018); un conocimiento no escrito, que se construye en la vida escolar cotidiana y orienta la toma de decisiones para la enseñanza.

En el marco de la NEM el reto consiste en generar diálogos continuos con las familias para definir aquello que es posible construir de acuerdo con las circunstancias de los grupos, la escuela, las familias y la comunidad a partir de la lectura de la realidad, un ejercicio que no “tiene como finalidad estereotipar algún nivel educativo”, el fin último es “la toma de conciencia”, para tomar decisiones y “tener empatía con el diverso” (SEP, 2024b, p.13).

...las y los docentes construyen conocimiento sobre quiénes son sus estudiantes (Luna, 1997) y también de las familias (Montaño, 2018); un conocimiento no escrito, que se construye en la vida escolar cotidiana y orienta la toma de decisiones para la enseñanza.

A manera de ejemplo recupero algunos fragmentos del artículo de investigación titulado *Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes*, que da cuenta de resultados de una investigación etnográfica que tuvo como propósito analizar las dinámicas de interacción entre la escuela, las familias y la comunidad en el marco de la implementación del Plan de Estudio 2022 en un contexto rural. Explora las tensiones y potencialidades en la integración de los saberes comunitarios en los proyectos escolares. También busca identificar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y organizativas influyen en la participación familiar y en la autonomía curricular, destacando las oportunidades y desafíos que enfrenta el magisterio en contextos vulnerables.

Lectura del contexto

El contexto de la comunidad Los Pilares³ parece enclavado en el peso de la pobreza que se despliega en los detalles de la vida cotidiana y los gestos de sus habitantes a una distorsión de la realidad causa del límite económico. Se ubica en el municipio de Huamantla, marcado por el índice más alto de pobreza en el estado de Tlaxcala, México; con 69,262 personas en esta situación (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022:34), hace presente desafíos que se han convertido en parte de su identidad, dejando una huella profunda en su gente y en las dinámicas que estructuran sus días. Hay una idea de restricción del desarrollo, impresa en condiciones de vulnerabilidad –como la alimentación de las familias, donde la variedad y la calidad de los alimentos son limitadas y el acceso a una dieta nutritiva es un reto constante– así como en otros factores consecuentes como la apuesta al trabajo en condiciones ilegales como el robo y asalto a trenes con transporte de mercancía diversa– y el constante movimiento de migración.

Esta transformación ha redefinido los roles familiares. En ausencia de los padres que han emigrado, las mujeres se consolidan como el centro emocional y económico de la familia, sosteniendo a los hijos y asumiendo una responsabilidad que atraviesa lo personal y lo comunitario. Los hogares, que antes eran espacios compartidos, hoy se vuelven reflejos de una resistencia cotidiana, donde las mujeres jóvenes, de entre 15-17 años, mantienen el hogar y la esperanza, aun cuando las condiciones son adversas (Vázquez, 2025, p. 242).

En páginas posteriores se señala que:

Para la escuela “n”, la resignificación de la familia y el entorno comunitario han plasmado en su memoria modos de conocimiento y aprendizaje desde un despliegue de componentes simbólicos, donde la participación productiva de cada individuo marca identidad, no solo de subsistencia, sino también

³ Nombre ficticio para conservar el anonimato de la escuela y los sujetos participantes en el estudio.

de los modos de conocimiento y aprendizaje que se transmiten de forma experiencial y cotidiana, a menudo mediante rituales, historias y costumbres que poseen un fuerte componente simbólico y que refuerzan la identidad del grupo.

La situación escolar se expresa en una comunidad con condiciones de ruralidad y vulnerabilidad con un complejo acercamiento familiar (independientemente del tipo de familia), que no trasciende del espacio escolar físico. De la experiencia docente se percibe la sensibilidad de las mujeres que, siendo madres tan jóvenes, sostienen una relación de integración escolar con sus hijos muy particular, que las ha desvinculado de su participación para la interacción entre estudiantes, familia y escuela. Con ello, los efectos claros de la migración han repercutido en la implicación de los padres de familia. Hay definición de una barrera cultural y estructural que impide que las familias participen activamente en la planeación o ejecución de proyectos escolares (Vázquez, 2025, p. 244).

...el análisis crítico de la realidad para comprender los efectos en la comunidad de problemas sociales como la pobreza, el desempleo y la migración. Factores que inciden en la resignificación de las familias, particularmente el rol de las mujeres y sus posibilidades de participación en la escuela

Este fragmento ejemplifica el análisis crítico de la realidad para comprender los efectos en la comunidad de problemas sociales como la pobreza, el desempleo y la migración. Factores que inciden en la resignificación de las familias, particularmente el rol de las mujeres y sus posibilidades de participación en la escuela. Si bien mediante un trabajo analítico se reconoce la existencia de una barrera cultural y estructural, que impide la participación activa de las familias; el estudio reporta la existencia de **formas diversas de participación de las familias con distintas intencionalidades y en diversos momentos**. ¿Qué sostiene esta participación de las familias? el diálogo, no exento de tensiones.

Sin embargo, se observó una dinámica de diálogo que oscila entre lo colaborativo y lo tenso. Mientras que algunos padres y madres han mostrado interés en participar en actividades escolares, otros se mantienen distantes debido a factores como el desconocimiento de las implicaciones escolares dada una característica transgeneracional de baja escolaridad.

La incorporación de saberes comunitarios, como las tradiciones religiosas y celebraciones locales, ha sido uno de los logros más significativos del colectivo docente. Sin embargo, estas actividades suelen ser más simbólicas que estructurales, ya que no siempre se traducen en una integración plena de las familias en el currículo o los proyectos escolares (Vázquez, 2025, p. 245).

En estas realidades, destaca el papel del docente al adaptar su práctica a las condiciones del entorno y a las posibilidades de participación de las familias; poner a prueba ciertas apuestas pedagógicas con las familias, que quizá no alcancen la integración plena de las familias en el currículo o proyectos escolares, pero trazan caminos para la conformación de una escuela con entidad pedagógica atractiva y no repulsiva frente a la persistencia de desigualdades sociales de profundo calado.

En estas realidades, destaca el papel del docente al adaptar su práctica a las condiciones del entorno y a las posibilidades de participación de las familias; poner a prueba ciertas apuestas pedagógicas con las familias, que quizá no alcancen la integración plena de las familias en el currículo o proyectos escolares, pero trazan caminos para la conformación de una escuela con entidad pedagógica atractiva...

El ejercicio profesional docente en el horizonte de la relación pedagógica con las familias

La escuela con sus maestras y maestros traza caminos para la construcción de relaciones pedagógicas con las familias y la comunidad. Para ello, la lectura crítica y permanente de la realidad constituye un recurso para “la reflexión, exploración y construcción de diversas posibilidades formativas” (SEP, 2024b, p.12). Como lo hice notar al inicio de este texto, analizar rasgos de las culturas escolares posibilita identificar prácticas sedimentadas no reflexionadas críticamente o puestas en entredicho, que actúan como esquemas que moldean percepciones y acciones.

A manera de ejemplo sobre percepciones arraigadas presento frases recuperadas del texto: *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*.

...analizar rasgos de las culturas escolares posibilita identificar prácticas sedimentadas no reflexionadas críticamente o puestas en entredicho, que actúan como esquemas que moldean percepciones y acciones.

- ➔ “las familias no son como antes”,
- ➔ “las madres ya no se preocupan por los hijos, los dejan en la puerta de la escuela y ellos se desentienden”,
- ➔ “de todo le echan la culpa a la escuela”,
- ➔ “uno hace lo que puede pero no podemos ser cuidadores además de maestros”,
- ➔ “ya no hay respeto por el profesor”.

Estas y otras expresiones que ustedes seguramente conocen invitan a preguntarnos, siguiendo el ejemplo de Cardemil y Lavín (2012, p.23), lo siguiente:

- ¿Por qué esas madres que antes esperaban a sus hijos en la puerta de la escuela ahora permiten que regresen solos a casa y no los ven hasta entrada la noche?
- ¿Por qué la escuela tiene cada vez más la responsabilidad no solo de enseñar, si no de resolver los problemas de violencia, de carencias afectivas, económicas y culturales de los niños que llegan a sus aulas?

Identificar creencias, percepciones o representaciones sociales que se ponen en juego al discutir posibilidades para la enseñanza, que demeritan el valor de las familias para fortalecer los aprendizajes de sus hijos, es una condición *sine qua non* para discutir el papel de la escuela en la formación para la ciudadanía, el bienestar y el buen trato. Así como el lugar que ocupa el respeto y aprecio por la dignidad propia y de las demás personas y el buen trato que en el marco de la NEM es una condición para establecer relaciones pedagógicas y escolares libres de cualquier tipo de violencia.

Identificar creencias, percepciones o representaciones sociales que se ponen en juego al discutir posibilidades para la enseñanza, que demeritan el valor de las familias para fortalecer los aprendizajes de sus hijos, es una condición sine qua non para discutir el papel de la escuela en la formación para la ciudadanía, el bienestar y el buen trato.

Es la escuela, como institución educativa quien da los primeros pasos para encuentros positivos con las familias, aun cuando personal docente reconozca que en la familia reside el mayor interés en el progreso educativo de sus hijos.

al personal docente le corresponde propiciar y orientar la participación dinámica, colaborativa e incluyente de padres, madres y cuidadores en los procesos de aprendizaje y desarrollo, así como en la gestión escolar mediante estrategias, acciones y recursos que promuevan el vínculo estrecho entre la familia y la escuela, con la finalidad de ofrecer a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes las condiciones que posibiliten el logro de los aprendizajes establecidos en los planes y programas de estudio vigentes (Meza- Rodríguez y Trimiño- Quiala, 2020, p. 15).

Cabe destacar que la escuela es la responsable de lograr que todos sus estudiantes desarrollen sus capacidades mediante una enseñanza con equidad. **Las familias participan y apoyan, pero no son las responsables de que sus hijos cuenten con una enseñanza efectiva.** Las familias preguntan por los aprendizajes de sus hijos, a quienes suelen cuestionar: ¿cómo te fue hoy?, ¿qué aprendiste?, ¿qué trabajaron con la maestra?, ¿te dejaron tarea? De igual forma cuando se acercan a las y los docentes y expresan sus preocupaciones o inquietudes: ¿cómo va mi hijo?, ¿se portó bien?, ¿le entregó la tarea?, “maestra, ¿ya vio cómo mi hijo hace la “s”?”, “la hace al revés”, “maestra, mi niño se equivocó en la tarea, ¿la volvemos a repetir?”

Mercado y Espinosa (2020) en el texto titulado: *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*, documentan en el tercer capítulo, diversas formas y maneras en que docentes de preescolar y primaria generan relaciones pedagógicas con padres, madres o cuidadoras para promover el aprendizaje de todos sus alumnos. A continuación presento un fragmento para destacar diversas formas que detonan relaciones pedagógicas con las familias.

Para los maestros es primordial lograr el apoyo de los padres de familia respecto al trabajo en el aula, por lo tanto, **despliegan múltiples formas para compartirles, informarles, consultarles e incluso mostrarles el sentido** que para ellos tienen las variantes de su enseñanza y las metas que pretenden alcanzar con los alumnos.

Los profesores dedican tiempo y desarrollan **acciones específicas para explicar y compartir** con los padres las **propuestas que piensan emprender en el aula** en momentos distintos del ciclo escolar, sobre todo en preescolar y primaria.

De este modo, parte del trabajo docente consiste en hacer múltiples tareas que implican la **organización de diversos tipos de reuniones** para informar y coordinar las propias acciones del maestro con las que llevarán a cabo las madres de familia durante el trabajo de todo el año con los estudiantes. En esos procesos se ha encontrado que **los profesores suelen apreciar las aportaciones** de las madres, las cuales a su parecer enriquecen lo que ellos pueden lograr al trabajar con los alumnos (Montaño, 2015; Ramírez, 2015; Cedeño, 2015). (Mercado y Espinosa, 2020, p.87).

Algunas preguntas, como las siguientes, surgen de la lectura de este fragmento del libro para propiciar la reflexión crítica sobre el trabajo con las familias.

- ▶ ¿Qué lugar y sentidos ocupan las reuniones con padres, madres, cuidadores o tutores en mi práctica docente?
- ▶ ¿Qué tiempos y acciones específicas implemento para explicar y compartir con las familias propuestas pedagógicas que pienso emprender en el aula?
- ▶ ¿Qué tiempos y espacios empleo para coordinar acciones con las familias de mis estudiantes?
- ▶ ¿Cómo valoro las aportaciones de padres, madres, cuidadores o tutores para enriquecer el trabajo con sus hijas e hijos?

El ejercicio crítico de los procesos educativos permite redefinir los sentidos de las prácticas y acciones que, desde el aula, la escuela y la comunidad habrán de incluirse en función de las necesidades y el propio contexto de las y los estudiantes. En opinión de Torres (2023), las voces y aportes de quienes están implicados en la integración curricular y en el codiseño, este último entendido como un acto del ejercicio de la autonomía profesional de las y los docentes, contextualizan e incorporan los contenidos locales.

(el codiseño implica) la escucha de los estudiantes y una escucha y un trabajo directo con las familias e invitar a miembros de la comunidad a que formen parte del aprendizaje, que se den cuenta que ellos son fuentes de conocimiento, por ejemplo, si una persona que toca guitarra y a lo mejor compone cierto tipo de coplas, es importante que vaya a la escuela porque es fuente de conocimiento de alta riqueza cultural. Eso es lo que llamamos codiseño, es algo que se hace entre muchos y se hace desde la interacción de muchos para poder comprender, pero sobre todo para poder dialogar acerca de lo que está pasando con el aprendizaje y con los niños (50:22 a 51:11).

(el codiseño implica) la escucha de los estudiantes y una escucha y un trabajo directo con las familias e invitar a miembros de la comunidad a que formen parte del aprendizaje, que se den cuenta que ellos son fuentes de conocimiento,

La participación de las familias con sentido

En la literatura sobre relaciones entre escuela y familias abundan recomendaciones sobre técnicas, recursos, metodologías, espacios para el intercambio y propuestas para la construcción colectiva entre ambas entidades. Así como la documentación de experiencias docentes y estudios provenientes de la investigación educativa, que en su conjunto constituyen repositorios valiosos para **abrir diálogos** en los colectivos docentes a la luz de experiencias propias, del reconocimiento de las culturas escolares y de aquello que es posible trabajar con las familias y la comunidad para promover la formación integral de NNAJ.

En estos espacios de diálogo motivados por el planteamiento curricular de la NEM, la autonomía profesional de maestras y maestros hace posible la problematización de la realidad a fin de contextualizar los contenidos para

atender procesos de enseñanza según el nivel educativo, modalidad y opciones educativas con la realidad social, territorial, cultural y educativa de NNAJ.

Un aspecto fundamental que marca la NEM es el encuentro con la diversidad **de familias y la heterogeneidad de formas en que acompañan a sus hijos**. Esta realidad coloca a la escuela y a las y los docentes en constantes tensiones frente al reconocimiento de distintos tipos de familia cuyas prácticas de crianza y convivencia se hacen presentes de diversas maneras en el espacio escolar.

Entre los distintos tipos de familias se encuentran aquellas denominadas “tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas, adoptivas, todas ellas con diferentes niveles de escolaridad, situación migratoria, edad, identidad sexual, de género, preferencia política y religiosa, condición étnica, lingüística, social, económica y de salud” (SEP, 2024a, p.28).

Desde esta heterogeneidad de familias, la NEM considera fundamental su participación en los siguientes ámbitos:

- ➔ En el desarrollo y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes para reforzar conocimientos que se aprenden en la escuela y en procesos para la rehabilitación e inclusión de estudiantes con alguna discapacidad.
- ➔ En procesos de enseñanza para ofrecer mejores condiciones para la organización y desarrollo de actividades, así como en la construcción de ambientes sanos y libres de violencia.

No se descartan otras posibilidades para el involucramiento de las familias en la organización y el funcionamiento de las escuelas; no obstante, para la NEM es central el lugar de las familias en términos de:

compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación, el bienestar y el buen trato de las y los estudiantes en el espacio escolar y en la comunidad; todo ello en el marco del respeto a la diversidad étnica, religiosa, económica, cultural, sexual y lingüística. De igual manera, es relevante que las familias participen en las relaciones pedagógicas para favorecer el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes, así como para ayudar a que se consolide el proceso formativo que los conduzca a ser ciudadanas y ciudadanos (SEP, 2024a, p.30)

En esta declaratoria es preciso destacar los sentidos que en la vida cotidiana de las escuelas se le otorga a la “participación” como categoría social que regularmente se emplea para aludir a “hacer cosas juntos” en un momento determinado para una finalidad concreta. Se asocia con la idea de apoyo, colaboración, aportación, cooperación, ayuda, contribución, acompañamiento o involucramiento, entre otras. En distintos espacios sociales, entre ellos la escuela, escuchamos “los padres no participan”, “no se presentan en la escuela”, “mandan

Un aspecto fundamental que marca la NEM es el encuentro con la diversidad de familias y la heterogeneidad de formas en que acompañan a sus hijos. Esta realidad coloca a la escuela y a las y los docentes en constantes tensiones frente al reconocimiento de distintos tipos de familia cuyas prácticas de crianza y convivencia se hacen presentes de diversas maneras en el espacio escolar.

a la abuelita”, expresiones que suelen vincularse con la no presencia física de madres, padres o cuidadores en actividades escolares.

La NEM se distancia de prácticas que propician el involucramiento intermitente o esporádico de las familias, que difícilmente contribuyen a la conformación de un grupo de personas que comparten fines para garantizar el derecho a la educación.

Construir una visión compartida sobre la participación de las familias implica el desafío de **transitar a la concepción de la escuela como una comunidad en sí misma**. Wenger (2001) destaca que en las comunidades sus miembros comparten una empresa conjunta, intentan comprender lo que ocurre, establecen compromisos mutuos y emprenden nuevas acciones y relaciones, que les dotan de nuevos significados y de nuevas prácticas. Se entiende que la participación es un proceso de mayor alcance que remite a los modos en que las personas toman parte en las actividades y las relaciones que establecen con otros sujetos, ya sean conflictivas, armoniosas, colaboradoras, políticas o competitivas.

En esta visión, la participación integra tres aspectos: **formar parte**, en el sentido de pertenecer, de ser integrante; **tener parte** (asumir un rol) en el desempeño de las acciones determinadas; **tomar parte**, entendida como “influir a partir de la acción” (Bogado y Montiel, 2023).

Estos breves planteamientos colocan la discusión en la comprensión de **la participación como un proceso situado, largo y variado**; no en acciones aisladas o fragmentadas. Presenta un **carácter dinámico** en tanto que no supone que todos los miembros de una comunidad participen al mismo tiempo y realicen las mismas actividades, más bien **reconoce la participación diferenciada** de los sujetos. No implica únicamente la presencia física de las personas pues también están presentes a partir del conocimiento que se tiene de ellas para la toma de decisiones (Wenger, 2001), que en el caso de la enseñanza, alude a procesos reflexivos de las y los docentes, por ejemplo para la previsión y anticipación de la enseñanza.

Por ende, la participación de las familias involucra un **proceso permanente de diálogo y deliberación**; significa escuchar sus ideas, propuestas y opiniones; reconocer sus saberes y generar acciones que posibiliten tejer relaciones pedagógicas en torno a lo que es bueno para los estudiantes, el sentido de enseñar y aprender y lo que necesitan para vivir en conjunto con satisfacción y armonía (Cardemil y Lavín, 2012). La participación activa de las familias en las comunidades escolares abona a la construcción de una mirada compartida con relación a valores, concepciones e ideas acerca de la naturaleza humana y la escolaridad. De igual forma constituye un terreno fértil para resignificar prácticas colectivas.

En esta visión, la participación integra tres aspectos: formar parte, en el sentido de pertenecer, de ser integrante; tener parte (asumir un rol) en el desempeño de las acciones determinadas; tomar parte, entendida como “influir a partir de la acción” (Bogado y Montiel, 2023).

Por ende, la participación de las familias involucra un proceso permanente de diálogo y deliberación; significa escuchar sus ideas, propuestas y opiniones; reconocer sus saberes y generar acciones que posibiliten tejer relaciones pedagógicas en torno a lo que es bueno para los estudiantes, el sentido de enseñar y aprender y lo que necesitan para vivir en conjunto con satisfacción y armonía (Cardemil y Lavín, 2012).

De las continuidades para la discusión

Son múltiples los esfuerzos de maestras y maestros para trabajar con las familias de sus estudiantes y la comunidad; entre estos se distinguen aquellos que surgen de la iniciativa de un docente o de algunos de ellos ante la ausencia o resistencia del colectivo docente para trabajar con las familias. En este sentido se podría decir que **una golondrina no hace verano**.

Es relevante colocar en el centro de la reflexión colectiva el sentido de una visión compartida entre directivos, docentes, asistentes y colaboradores externos sobre el trabajo docente con las familias y la comunidad.

Es relevante colocar en el centro de la reflexión colectiva el sentido de una **visión compartida** entre directivos, docentes, asistentes y colaboradores externos sobre el trabajo docente con las familias y la comunidad. El papel de directoras y directores a favor de un liderazgo distribuido que contribuya a la gestión pedagógica de proyectos integradores que promueva la comunicación asertiva, toma de decisiones en consenso y acuerdos colectivos, delegar responsabilidades e incidir en que los demás miembros (docentes, padres y madres de familia e incluso alumnos) a su vez, ejerzan también su liderazgo con la finalidad de garantizar un servicio educativo de excelencia que trascienda a la comunidad mediante el establecimiento de redes de colaboración y construcción de significados. (Segura, 2024, p.169)

Un estudio reciente que analiza dinámicas de interacción entre la escuela, las familias y la comunidad en el marco de la implementación del Plan de Estudio 2022, aporta conocimiento en torno a las tensiones y posibilidades que representa trabajar proyectos con las familias. Los aportes contribuyen por una parte, al entendimiento crítico de la Nueva Escuela Mexicana, y por otra a identificar aspectos necesarios para potencializar el sentido transformador de la propuesta curricular de este proyecto educativo de país.

En las siguientes líneas presento algunos aportes en el marco de aquellas tensiones y aspectos a trabajar desde la escuela para la mejora de los procesos que en ella tienen lugar. Si bien el estudio se realizó en una comunidad rural, los hallazgos reportados son cercanos a realidades de otros contextos. La recuperación es textual con la finalidad de que el lector (docente) identifique aquellos aspectos posibles de llevar a la discusión crítica con colegas o compañeros.

En el CTE⁴ las **dinámicas escolares reflejan un equilibrio frágil** entre tradición y cambio. Si bien existe un compromiso genuino del colectivo docente, **la transformación** hacia un modelo comunitario **requiere un replanteamiento más radical** de las relaciones entre escuela y familias (Vázquez, 2025, p. 246).

⁴ Consejo Técnico Escolar.

(En relación) al papel de la comunidad en los proyectos escolares, el CTE (el colectivo docente) ha abordado con relativa frecuencia la necesidad de incluir tradiciones locales y resolver problemáticas específicas de la comunidad, como la migración o la falta de empleo. Sin embargo, **los proyectos propuestos suelen tener un carácter operativo más que reflexivo**, lo que limita su impacto transformador (Vázquez, 2025, p. 245).

La autonomía curricular, si bien prometedora, se encuentra aún en un estado incipiente, **con esfuerzos aislados y una integración fragmentaria** de los saberes comunitarios. Este es un claro indicador de la necesidad de **fortalecer las capacidades de los colectivos docentes** no solo para gestionar proyectos escolares, sino para convertirlos en procesos verdaderamente transformadores y arraigados en las necesidades y dinámicas locales (Vázquez, 2025, p. 246).

Un liderazgo que ha generado un ambiente de trabajo organizado pero que **no siempre favorece la innovación pedagógica o la autonomía docente**. A pesar de ello, algunos profesores han promovido la participación de artesanos y líderes comunitarios en actividades educativas, lo que ha permitido a los alumnos conocer y valorar sus tradiciones locales. Sin embargo, estos **esfuerzos no han sido sistemáticos ni ampliamente replicados**, lo que limita su impacto (Vázquez, 2025, p. 245).

La presencia de **“un liderazgo escolar que no siempre acompaña desde la dimensión pedagógica** y sobre la que hay una buena partida como área de oportunidad” (Vázquez, 2025, p.246).

Los desafíos, retos y áreas de oportunidad que derivan de la implementación curricular de la Nueva Escuela Mexicana demandan, como bien se ha señalado, transformaciones profundas que en el plano del ejercicio de la docencia implica la movilización de concepciones, prácticas, saberes y acompañamiento a los docentes ante un paradigma que coloca a la comunidad como núcleo integrador de procesos de enseñanza y aprendizaje. A las familias como el puente que posibilita vinculaciones entre la escuela y la comunidad y a los docentes como agentes transformadores de realidades sociales.

Concluyo al señalar que, en el conjunto de temas abordados en este escrito, se advierte que las relaciones de maestras y maestros con las familias, conflictivas o no constituyen parte del ejercicio docente; es una cuestión de identidad de la profesión (Perrenoud, 2004, p. 97) y una dimensión que configura el trabajo de los maestros (Petrelli, 2010, p. 292), que demanda conocimientos o saberes de diversa índole para la construcción de soluciones a las situaciones que el acto educativo les plantea.

...las relaciones de maestras y maestros con las familias, conflictivas o no constituyen parte del ejercicio docente; es una cuestión de identidad de la profesión (Perrenoud, 2004, p. 97) y una dimensión que configura el trabajo de los maestros (Petrelli, 2010, p. 292), que demanda conocimientos o saberes de diversa índole para la construcción de soluciones a las situaciones que el acto educativo les plantea

Referencias

- Aguilar, A. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La Revalorización docente y padres de familia agresivos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479>
- Beck, E. (2003). La reinención de la familia. *En busca de nuevas formas de convivencia*. Paidós.
- Bogado, C. y Montiel, S. (2023). Fortalecimiento de las Familias. Metodología para el trabajo con y desde las familias. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/sffic-2023-senaf-metodologia-trabajo-familias.pdf>
- Cardemil, C. y Lavín, S. (2012). *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*. Somosmaestros.
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), 51-67.
- Carvajal, A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV.
- Descombe, M. (1980). El aula cerrada. En E. Rockwell. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, pp. 103-108. Ediciones El Caballito.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros*. Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Mercado, R. (1986). Una visión crítica sobre la noción de escuela-comunidad. En E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. descripciones y debates*. pp. 83-98. DIE-CINVESTAV-IPN
- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a2.pdf>
- Meza-Rodríguez, M. y Trimiño-Quiala, L. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475765806002>
- Montaña, L. (2018). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un trabajo etnográfico*. Clave Editorial.
- Neufeld, R. (2000). Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social. *Ensayos y experiencias*, 7(363), 3-13.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP.
- Petrelli, L. (2010). Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Avá. Revista de Antropología*, (17). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169020996007>
- Rodríguez-Pérez, L., Montoya-Flores, J, y Rodríguez-Guerrero, B. (2025). La Nueva Escuela Mexicana. Desafíos para transformar la práctica docente hacia una inclusión educativa en comunidades marginadas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 5(3), 61-74. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/188/520>
- Segura, I. (2024). Las directoras y directores ante la nueva escuela mexicana: reflexiones sobre prácticas de liderazgo. *Revista electrónica de desafíos educativos*, 7(3), 164- 173. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA14.5/15.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- _____. (2024b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2025/K0LPM.htm?#page/1>
- Torres, R. (12 abril 2023). *Webinars Aportaciones de la NEM - 1. Plan de Estudio y Codiseño de Programas*. <https://www.youtube.com/watch?v=zT1GtGqhIZM>
- Vázquez, S. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes. Un estudio desde Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 235-249. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100235&lng=en&tlng=es&nrm=iso
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significados e identidad*. Paidós.